

# Implicitinė etikos mokytojų sąžinės samprata

## Vaiva Vaicekauskienė

Vyriausioji specialistė socialinių mokslų (edukologija) daktarė  
Švietimo plėtros centro Švietimo raidos analizės skyrius  
Katkauskio g. 44  
Tel. 210 98 24

*Straipsnyje aptariamas implicitinės sampratos pažinimo aktualumas. Remiantis etikos mokytojų autobiografiniais sąžinės raidos naratyvais, keturiais aspektais analizuojama implicitinė sąžinės samprata: sąžinės kaip moralinės savimonės konteksto; sąžinės raidos sampratos; moralinio turinio ir emocinės konotacijos.*

**Pagrindiniai žodžiai:** sąžinė, moralinė savimonė, implicitinė samprata, dorinis ugdymas, paslėptoji programa

## Problemos aktualumas

Kiekviena humanitarinė ir socialinė disciplina remiasi didesniu ar mažesniu rinkiniu pamatinių sąvokų ir su jomis susijusių sampratų, kurios lemia tos srities specialistų susikalbėjimą. Kai visuotinai vartojamos sąvokos turinys neapibrėžtas, pasitikima implicitine samprata, tai yra asmeniniu numanomu, bet neišreikštu, neišplėtotu supratimu. Problema yra ta, kad dialogo ar platesnio diskurso dalyviai su ta pačia sąvoka gali asocijuoti skirtingas sampratas, dėl to susidaro susikalbėjimo regimybė iš tiesų jos nesant. Pavyzdžiui, pastarąjį dešimtmetį tokio mis klaidinančiomis Lietuvos švietimo diskurso sąvokomis yra buvusios (galbūt dar tebėra) „ugdymas“, „demokratija“, „kultūra“. Kuriant švietimą reglamentuojančius dokumentus ir švietimo imperatyvus vienais atvejais dėl juose vartojamų sąvokų nesitariama manant, kad jų turinys visų suprantamas vienodai (implicitinių sampratų sutapimo prielaida), kitais atvejais – žinant, kad turinys yra toks skirtingas,

jog norint išvengti konfliktų ar ilgų diskusijų patogiau sampratų skirtumus paslėpti po tariamai vienareikšmėmis sąvokomis.

Dorinio ugdymo kontekstu viena iš pamatinių ir drauge sunkiai apibrėžiamų sąvokų yra „sąžinė“. Ši sąvoka sugrąžinta į bendrojo lavinimo mokyklos ugdymo turinį reglamentuojančius dokumentus 1992 m., kai, be kitų, buvo suformuluoti dorinio ugdymo uždaviniai: „ugdyti nuostatą savo gyvenimą grįsti sąžine“; „skatinti asmenybės /.../ sąžinės ugdymosi poreikį“; „mokyti priešintis blogiui neprievartaujant kitų sąžinės ir įsitikinimų“ (*Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrosios programos*). Sąžinė tuo metu buvo laikoma atsvara kolektyvinci ir oficialiajai moralei, ji buvo siejama su dvasine asmens autonomija, dorinės sąmonės individualumu, pasirinkimo laisve ir atsakomybe už jį. Sąžinė (ne kaip kasdienio žodyno sąvoka, o kaip teorinis konstruktas) grįžo į Lietuvos pedagogikos apyvartą nepalankiu metu. Jos samprata Vakarų kultūroje išgyvena krizę, kurios išraiška yra ne tik nesugebėjimas susitarti dėl to, kas laikyti-

na sąžine, bet ir abejonės dėl jos egzistavimo. Be to, filosofinės ir psichologinės Vakarų kultūros sąžinės teorijos Lietuvos pedagogams mažai žinomos. Tokiu kontekstu „gyvenimo grindimo sąžinė“ ir „sąžinės ugdymo“ imperatyvais apeliuojama į implicitinę mokytojų sąžinės sampratą.

Implicitinės etikos mokytojų sąžinės sampratos pažinimas yra toks pat svarbus kaip istorijos mokytojų – istorijos sampratos, pilietinio ugdymo mokytojų – demokratijos sampratos ar kalbų mokytojų – kalbos sampratos pažinimas. Implicitinės sampratos yra kognityvūs konstruktai, lemiantys kokio nors fenomeno išsivaizdavimą, ir drauge percepciniai filtrai, kurie gali blokuoti prie jų nederančią informaciją. Kitaip tariant, implicitinė samprata yra „paslėptosios“ ugdymo programos dalis. Tai svarbu žinoti vykdant ugdymo turinio reformas, ypač tokias, kurios keičia nusistovėjusias paradigmas, bei perkvalifikuojant mokytojus, kurie gavo sistemingą išsilavinimą gana seniai.

## Tyrimo metodika

Šio *tyrimo tikslas* buvo išsiaiškinti etikos mokytojų implicitinės sąžinės sampratos ypatybes.

*Tiriamieji* – 114 etikos mokytojų, 1997–2000 metais studijavusių etikos specialybę Vilniaus pedagoginiame ir Klaipėdos universitetuose. Šeši buvo vyrai, kitos – moterys. Jų amžius – nuo 24 iki 52 metų.

*Tyrimo metodika.* Tyrimui pasirinkta patirties rekonstravimo, kaip pasakojimo laisvai rašant, forma. Toks metodas pagrįstas trimis kokybinių tyrimų tradicijomis: atskiro atvejo, fenomenologiniu ir gyvenimo istorijos. Visos trys priklauso vidinės patirties tyrimų grupei. Mokytojų prašyta parašyti mokyklinių metų *sąžinės istoriją* atkreipiant dėmesį į svarbiausius vidinius ir išorinius įvykius, taip pat, jei galėtų, aprašant aplinką ir procesus. Tyrimas buvo anoniminis.

Remiantis atskiro atvejo tyrimo tradicija laikytasi požiūrio, kad kiekvienas respondentas yra

unikalus asmuo, turintis unikalią gyvenimo patirtį ir jos suvokimą. Tyrimo dalyvių požiūris (eminė perspektyva) renkant medžiagą *nebuvo* trikdomas. Vieninteliu tinkamo rašymo autoritetu prašyta laikyti save patį. Analizuojant rašinius į kiekvieną pirmiausiai žiūrėta kaip į logišką visumą, kuri tuo pat metu yra ir paskirus epizodus paaiškinantis kontekstas.

Fenomenologine tradicija remtasi suderinant tyrimo temą ir tyrimo dalyvių pasirinkimą. Pasirinkti dalyviai, kuriems: 1) būtų įdomus tiriamas fenomenas (suinteresuotumo kriterijus); 2) būtų galima išaiškinti uždavinį (išsilavinimo lygio ir panašios etinio mąstymo paradigmos kriterijus); 3) iš kurių būtų galima laukti informatyvios medžiagos (savirefleksijos lygio ir kalbinių gebėjimų kriterijai).

Atliekant sąžinės raidos, kaip gyvenimo istorijos dalies, tyrimą turėti omenyje biografinio naratyvo ir gyvenimo faktų santykio ypatumai: adresato įtaka, atminties intencionalumo vaidmuo, interpretacinis patirties rekonstrukcijų pobūdis. Todėl laikytasi nuostatos, kad sąžinės istorijos tyrimas remiantis autobiografiniais rašiniais yra ne tikrosios gyvenimo istorijos tyrimas, bet tyrimas to, ką žmonės leidžia sau prisiminti, geba paaiškinti, laiko svarbiu apibrėžiant savo tapatybę ir išdrįsta anonimiškai papasakoti kitiems. Kitaip tariant, biografinė istorija labiau perteikia ne gyvenimo faktus, o savimone. Rašant nurodyta tema, istorijai daro įtaką ir kognityvios schemos, naudojamos atrenkant ir organizuojant prisiminimus.

Rašiniai analizuoti naudojant kokybinius turinio analizės metodus: 1) išskiriant temas ir jų kategorijas bei taip formalizuotiems duomenims tvarkyti naudojant statistinius metodus; 2) analizuojant naratyvų struktūras. Implicitinė etikos mokytojų sąžinės samprata aptarta keliais aspektais: sąžinės istorijos konteksto, sąžinės raidos sampratos, moralinio turinio ir emocinės konotacijos.

Implicitines sampratas sunku vertinti neturint su kuo palyginti. Sąžinės sampratų matu laikytos Vakarų kultūroje susiformavusios teorinės sąžinės aiškinimo paradigmos:

- **Racionalistinė autonominė.** Jos pagrindas – I. Kanto moralės filosofija. Ši paradigma pabrėžia racionalumu pagrįstą valios laisvę, asmeninių moralinių įsipareigojimų svarbą, savęs teisimą pažeidus proto nustatytas moralines maksimas ir asmens moralinę autonomiją, tai yra jo teisę remtis savo sąžine kaip galutine moralumo instancija.
- **Autoritetinė heteronominė.** Šioje sampratoje derinamos dvi idėjos – sąžinės kaip interiorizuotų autoriteto moralinių priesakų (baigtinių verbalinių formulių) ir kaip vidiinio (išsivaizduojamo) dialogo su autoritetu, atsiradusio dėl dialoginės samprotavimo prigimties. Įtakingiausias šios paradigmos atstovas yra Z. Freudas, iš esmės jai pritarė ir E. Eriksonas, G. Allportas, E. Frommas, nors pastarieji manė, kad autoritetinė sąžinės fazė gali būti išaugama. Autoritetinė paradigma neigia moralinės autonomijos galimybę, o pačią sąžinę laiko represiniu (kontroliuojančiu, slopinančiu) organu, kuris remiasi neigiamomis emocijomis – baime, kalte ir gėda.
- **Intuityvi emocinė.** Remiantis šia paradigma, sąžinė yra moralinis jausmas, intuicija. Skirtingai nuo kasdienio supratimo, moksle sąžinę, kaip jausmą, bandoma pagrįsti objektyviais reiškiniais – socialinėmis emocijomis (simpatija, altruizmu, solidarumu, atsakomybe už silpnesnį ir artimą). Šią idėją iškėlė dar Ch. Darvinas, ją plėtoja evoliuciniai psichologai (plg. Wright 1995), kai kurias prielaidas patikslina socialinė psichologija.
- **Autentiška humanistinė.** Sąžinę ji sieja su pozityviu savivaizdžiu ir egoidealu, skatinančiais rūpintis ne tik savo santykiais su kitais, bet ir savo asmeninių tikslų įgyvendinimu,

savo, kaip žmogaus, augimu. Šios sampratos pradininkas – E. Frommas, ją plėtojo G. Allportas, pripažino K. Rogersas ir A. Maslow.

## Sąžinės istorijų kontekstas

Su sąžine asocijuojamas *kontekstas* analizuotas klasifikuojant visų istorijų pradžias. Tokį metodą yra naudojęs V. Kavolis, teigęs, kad būtent autobiografijos pradžioje „glūdi struktūrų bei sričių, aplink kurias sukasi individuali savimonė, raktas“ (1998, p. 42).

Mokytojų sąžinės istorijų pradžių motyvai rodo, kad dažniausiai sąžinės raida siejama su *šeimos nariais* ir *šeimos gyvenimo būdu* kaip ugdomąja aplinka ir tapatybės ištakomis. Savo pasakojimais ši dalis mokytojų patvirtina psichoanalitikų požiūrį, kad kiekvienas žmogus savyje „nešiojasi“ savo tėvus. Santykis su tėvų auklėjimu yra labai įvairus: nuo gebėjimo pažvelgti iš šalies (įgyti kritinę distanciją) ir apsibrėžti savo santykį iki visiško susitapatinimo su vaikystėje patirtais tėvų reikalavimais. Pavyzdžiui, penkiasdešimtmetė mokytoja taip plėtoja savo istorijos įžangą: „*Buvau labai gera, paklusni dukra, nes niekada nesu gavusi nuo tėvų rykštės. Mamos ir tėčio žodis buvo šventas. Todėl didelių nukrypimų nuo sąžinės neprisimenu.*“ Tai, kas iš šio samprotavimo atrodo kaip logikos klaidos (vaiko gerumo kriterijumi laikoma tai, ar yra gavęs rykščių, tai yra sankcijos skyrimas, o sąžinės „svarumo“ – paklusnumas), iš tiesų rodo nuoširdų autoritetinį požiūrį į sąžinę, tiksliai apibūdinimą dar J. Piaget (1965), kurio nepakeitė net filosofinės etikos studijos.

Rečiau svarbiausiu aspektu, pasakojimo ašimi laikomos *asmeninės autoriaus savybės* (išvaizda, charakteris, vaidmuo šeimoje, aspiracijos) kaip lemtis, viso moralinio patyrimo sąlyga, su kuria buvo susijusios problemos, jų sprendimo būdai ir atrastos vertybės. Kartais istorija

pradedama pirmaisiais prisiminimais tapatinant sąžinės genezę su *savimonės* („savęs žinojimo“) geneze. Dėmesys *tapatybei apskritai* paskatino kelias autorės pradėti savo istorijas nuo tėviškės pristatymo. Šis nesugebėjimas skirti sąžinės ir bendros asmens tapatybės raidos nėra visuotinis – viena istorija pradedama taip: „*Mąstau apie vaikystę. Net pačiai įdomu, nuo kokio įvykio prasidėjo mano sąžinės istorija. Iš atminties kyla nemaža prisiminimų, bet ne visi jie yra sąžinės istorijos dalis.*“

Kelioms respondentėms atrodo, kad sąžinės raidai suvokti yra svarbus bendro *emocinio vaikystės fono* nusakymas (linksma–liūdna, laimė / vargas ir pan.). Šiuo atveju intuityviai tapatinamas nemoralinis gėris / blogis su moraliniu arba manoma, kad gyvenimo sąlygos yra svarbiausias veiksnys, lemiantis sąžinės pobūdį (pastaroji autorių intuicija gali būti pagrįsta: keliuose rašiniuose paliudyta, kad skurdas buvo susijęs ne tik su liūdesiu, bet ir su nuolatinio gėdos jausmu, savęs, savo patyrimo ir drauge savo atsakomybės sumenkinimu, o šviesi vaikystė – su didelėmis, ryškiomis (kontrastingomis) moralinėmis pamokomis ir stipriu jų išgyvenimu). Vienas pasakojimas pradėtas įvertinimu, ar gyvenimas buvęs *įdomus* („*Mano gyvenimas nebuvo niekuo ypatingas...*“) – sąžinės istorija jame laikoma ryškių įspūdžių istorija. Kelios mokytojos įžangose išsako nuostatą, pastebimą skaitant daugelį tekstų: sąžinės istorija esanti *problemų* ar *skaudžios patirties* istorija. Dar pora respondentų ją laiko *gyvenimo išminties* įgijimo istorija. Šiam požiūriui galėjo turėti įtakos etikos, kaip praktinio gyvenimo filosofijos, apibrėžimas. Poroje rašinių sąžinės istorija pristatoma kaip *išpažintis*, tai yra kaip intymios ir gėdingos patirties atpasakojimas („*Kartais būtina išsakyti savo jausmus, niekam nepasakotus gyvenimo epizodus...*“).

Kai kurie mokytojai bandė išlaikyti tiriamąją distanciją tarp savęs–vertinančio ir savo pa-

tirties. Istorijų pradžiose tai atskleidžia svarstymai, *kas yra sąžinė* ir *ką ji reiškianti* autoriui. Vis dėlto, palyginti su bendru istorijų skaičiumi, tokie svarstymai labai reti, o išlaikyti tiriamąją distanciją visame prisiminimų pasakojime autoriams nepavyksta. Tais keliais atvejais, kai autoriai pabandė išlikti „objektyvūs“ samprotautojai, jų istorijos virto neinformatyviais pusiau teoriniais rašiniais. Išimtis – vienintelis ironiškas rašinys, kuriame sugebėta ne tik pasišaipyti iš savęs, bet ir kritiškai pažvelgti į laikmetį:

„*Mokykloje mus mokė sąžiningumo. Mus gėdijo dėl nešvaraus pionieriaus kaklaraiščio, dėl neprisegto prie uniformos komjaunimo ženkleuko. Buvo gėda, graužė sąžinė, kad pasielgei ne taip, kaip reikėjo. Aplink mus vaikščiojo daug idealų. Asmeniškai aš jaučiausi saugi. Buvau tyli, rami, nekonfliktuojanti. Su manimi visi elgėsi taip pat ramiai, gan padoriai...*“

Šis rašinys atkreipė dėmesį, kad visų kitų sąžinės istorijų interpretacinis kontekstas yra kamerinis asmeniškasis (asmeninės savybės, išgyvenimai, namai, šeima, jos gyvenimo būdas, santykiai tarp saviškių ir su kaimynais, kai kurie nutikimai mokykloje). Laikmetis (ideologija, mokyklinio ugdymo vertybės, oficialūs santykiai) nereflektuojamas, ignoruojamas tarsi nebuvęs, nebent tiesiogiai paliečia šeimą (konformizmo / nonkonformizmo dilema visiems aplink vagiant iš kolūkių ar gamyklų; santykiai su atvykusiomis rusų darbininkų šeimomis; kaimynų įskundimas keršijant; šeimos narių tremtis). Lygiai taip pat nereflektuojamas dabartinis metas. Skaitant mokytojų sąžinės istorijas atrodo, kad jose aprašyta universalinė vidinė patirtis, kuriai istorinis laikas neturi įtakos. Galbūt tokį atsiribojimą nuo aplinkos lėmė ne tik intymi sąžinės prigimtis, bet ir faktas, jog beveik visos istorijų autorės yra moterys.

## Sąžinės raidos samprata

Šis aspektas analizuotas remiantis naratyvų struktūra. Ji yra trejopa:

- mozaikinė – pasakojami atskiri neintegruoti patirties epizodai;
- kryptingai plėtojama – patirtis pateikiama kaip procesas siekiant atskleisti jo prasmę;
- mišri – derinami visą patirtį apibūdinantys tekstai ir paskirų epizodų aprašymai.

Grynos *mozaikinės struktūros* rašinių autoriams būdingas polinkis apsiriboti *atmintimi* kaip pasakojimo šaltiniu ir orientacija į *faktus*, kuriuos stengiamasi kuo lakoniškiau aprašyti. Būdingas tokio pasakojimo pavyzdys:

*„Tai atsitiko, kai aš mokiausi antroje klasėje. Klasės draugė mane apspjovė. Aš atsakiau tuo pačiu. Ji tekinom nubėgo pas mokytoją apskųsti. Suskambus skambučiui į klasę po pertraukos susirinko vaikai, atėjo mokytoja. Savo stalo apatiniam stalčiui ji visada turėjo gerą pusę kilogramo druskos. Pakabinusi sriubinį šaukštą su kaupu liepė išsižioti ir visą druską supylė man į burną. Druską burnoje turėjau laikyti visą pamoką (45 min.). Dar ir dabar prisimenu tą jausmą, kai tikėjau, kad vis dėlto persigalvos. siaubingą skonį ir išgraužtą liežuvį bei gomurį.“*

Visas šio pasakojimo autorės rašinys yra sudarytas iš panašių epizodų (kai kurie analogiškai rašantys autoriai net davė jiems pavadinimus). Nesant interpretacijos, skaitytojui lieka neaiški šio prisiminimo *prasmė*, t. y. *kodėl* jis papasakotas, ką *reiškia* autoriui *šiuo metu*. Galime tik spėti, kad tai – nepelnytų skriaudos ir neteisybės istorija, nors būtų galima interpretuoti šią patirtį ir kaip veiksmingo auklėjimo pamoką, kuria autorė dabar remiasi savo pedagoginiame darbe.

Mozaikinis-faktinis pasakojimo apie savo patirtį būdas būdingas vaikams ir paaugliams, kuriems dar stinga istorinio mąstymo ir prisiminimus integruojančios savirefleksijos. Šį reiškinį pastebėjo V. Barnouwas apžvelgdamas gyvenimo istorijų tyrimus ne Vakarų kultūrose: gy-

venimo istorijų tyrimai kai kuriose iš jų yra visiškai neinformatyvūs, nes nesant introspekcijos patirties (tradicijos ir gebėjimų) pateikiami banalūs, paviršutiniški teiginiai (1985, p. 253). Remiantis J. Bruncerio (1990) apibūžtomis naratyvo raidos fazėmis, mozaikinių rašinių autoriai nepercina į interpretacinę-vertinamąją fazę, kai paprastas *parodymas* pakeičiamas *retoriniu aktu*. Trūkstant refleksijos ir interpretacijos, ne tik lieka neaiškus autoriaus požiūris į atskirą patirties segmentą, bet ir neįmanoma integruoti epizodus į vientisą prasmingą pasakojimą, nes nėra „rišamosios medžiagos“ – samprotavimo, pagrįsto supratimu (MacIntyre'as yra pastebėjęs, kad kai kurių romanų, pavyzdžiui, Kafkos, negalima nei tinkamai pradėti, nei baigti todėl, kad nėra suprantamo naratyvo; MacIntyre 1992, p. 213).

Sunku pasakyti, kodėl dalis mokytojų rinkosi mozaikinį pasakojimo būdą – dėl *nesugebėjimo* įprasminti savo patirtį ar dėl *nenoro* to imtis. Viena mokytoja lyg teisindamasi parašė: „Analizuoti save labai sunku, be to, aš to nemėgstu. Gyvenu atciti, po praeitį kapstyti – vadinasi, senti“ (38 metai). Skaitant mozaikinės struktūros sąžinės istorijų tekstus atrodo, kad daugelis autorių prisiminė tai, kas buvo stipriai emociškai išgyventa, ir intuityviai priskyrė šią patirtį moralinei, tačiau nesugebėjo šio priskyrimo racionaliai pagrįsti.

*Kryptingai plėtojamiems naratyvams* būdingas chronologinis įvykių sekos nuoseklumas, taigi jie sukurti po ilgesnių apmąstymų. Šie naratyvai turėtų būti tendencingesni – kai kurie dar iš atminties neišdilę faktai ignoruojami, nes negali būti paaiškinti arba nedera prie pasakojimo koncepcijos. Toliau kaip pavyzdys pateikiama vieno kryptingai plėtojamo naratyvo struktūra ir turinys. Sąžinės istorija jame tapatinama su gana dažna asmenybės tapsmo istorija: netobulas kūnas kaip „kalėjimas ir prakeikimas“; savęs gėdinimasis; „nuopuolis“ bėgant

nuo savęs; „prisikėlimas“ ir grįžimas į save. Veiksmo laiko požiūriu ji yra lygiagrečios struktūros – praeitis / dabartis.

Šis sąžinės naratyvas atskleidžia, kaip etikos mokytojos aktualizuoja ir įprasmina savo patirtį remdamosi ja darbe. Apskritai pastangos papasakoti rišlų sąžinės raidos naratyvą gali rodyti polinkį suvokti raidą kaip nuoseklų ir prasmingą procesą, o mozaikinis pasakojimo būdas – požiūrį į sąžinės raidą kaip rinkinį atsitiktinių patirčių, kurios, kaip visuma, neturi prasmės. Šios filosofijos yra analogiškos istorijos sampratoms istorijos moksle.

## Moralinis sąžinės istorijų turinys

Vyraujanti gyvenimo medžiaga mokytojų pasakojimuose yra *portretai* (reikšmingų žmonių charakteristikos ir pasakotojo santykių su jais istorija) arba *įvykiai* (dėmesio centre – situacija ir pasakotojo išgyvenimai joje).

Žmonės, apie kuriuos pasakojama, autorių suvokiami kaip *idealai ar antiidealai* (elgesio modeliai arba antimodeliai), *autoritetai* ugdytojai (išminties, vertybių ir lūkesčių šaltiniai), *vertintojai* (respondentų savęs vertinimo šaltiniai), respondentų *asmenybės dalis* (susitapatinant, atpažįstant savyje tėvus ar senelius), o įvai-

### Atvejo pavyzdys. Leitmotyvinės sąžinės istorijos struktūra (gėdos įveikimas)

Praeitis		Dabartis
Gimiau stora. Ir visada buvau druckė. Krikštamotė dovanodavo gražių rūbelių. Aš vis į juos neįlisdavau. Kartą paskambinau ir paprašiau: „Geriau padovanok meškiuką“.	➡	Aš niekada nedovanaju savo krikštavaikiams rūbų.
Didžiausia kančia būdavo uniformos pirkimas. Kad įtūpčiau, turėdavo pirkti ilgą. Kartą auklėtoja pasikvietė į tėvų susirinkimą. Maniau – pagirs. O ji pastatė prieš klasę ir pasakė: „Štai kaip rengiamas pagyvenusių tėvų vaikas“.	➡	Niekada nesistebiu storu vaiku, tik mintyse pagailiu.
Prasidėjo brendimas. Dvylikos metų atrodžiau kaip dvidešimtmetė. Gėdinausi savęs, dariausi uždaresnė, grubesnė.	➡	Dabar žinau, kad ankstyvas brendimas – ne liga. Daug apie tai kalbame su paaugliais.
Pradėjau bėgti iš pamokų. Negalėjau susitaikyti su mintimi, kad esu ištiža, bjauri, kvaila. Jei ko nesuprasdavau – neklausdavau: pabėgdavau.	➡	Ir dabar bėgu iš sudėtingų situacijų. Tiesiog įsijungia signalas „išeik“.
Kai atsidūriau „profkėj“, jau niekas nieko iš manęs nesitikėjo. Pasidarė lengviau. Kadangi negalėjau būti kaip visi, tapau geresnė: mokyklą baigiau su pagyrimu. Įstojau į kultūros mokyklą ir čia pagaliau išmokau „gyventi savyje“.	➡	Bandau tai daryti ir savo mokykloje – mokau vaikus gyventi savo gyvenimus.

rūs santykiai ir sąveikos su jais – kaip moralinės pamokos. Kartais apie save tiesiai beveik nepasakojama ir nebandoma atsakyti į klausimą „*kas aš esu?*“ remiantis tuo, kas ir kiek iš išvardytų žmonių *pasiimta*. Apsiribojama išsiaiškinimu, kokie žmonės buvo svarbūs autoriams ir ką jie galėjo *duoti*, tarsi sąžinės istorija būtų „moralinio kraičio“ arba archetipinė fejų-dalios skyrėjų istorija. Atrodo, kad autorių tikslas tebuvo surasti tikslius reikšmingų žmonių apibūdinimus. Galbūt šio proceso prasmė yra tai, ką nurodė filosofas A. Gadameris kalbėdamas apie tinkamų žodžių radimo svarbą: „*Įvardinant daiktai paskiriami tuo, kas jie mums yra. Įvardinant jie atpažįstami.*“ (H. Gadamer 1999, p. 260). Tokiu atveju autoriai ir nesiekia sukurti sąžinės istorijos kaip asmeninės raidos istorijos. Rašymo procesas jiems yra *apibrėžimo* procesas: jie inventorizuoja prisiminimus apie žmones tarsi asmeninius orientyrus, susikurdami moralinės orientacijos lauką.

Moralinį pasakojimą apie *įvykius* turinį atskleidžia dilemos, kurias jų dalyviai sprendžia. Paprasčiausia dilemos struktūra yra dichotominė – joje renkama viena iš dviejų alternatyvų. Analizuojant mokytojų istorijas pavyko išžvelgti 11 dažniausiai pasikartojančių moralinių dichotominių dilemų kategorijų. Gana didelis dilemų, priskirtų „kitų“ kategorijai, skai-

čius (50, arba 27 proc.). Tai tokios dilemos, kurias autorės aprašė kaip svarbius pasirinkimus, tačiau jų moralinį pobūdį žvelgiant iš šalies buvo sunku suprasti (1 lentelė).

Daugiausia mokytojų prisiminimų susiję su vagystėmis ir melu – klasikinėmis nuodėmėmis, kurios buvo labiausiai smerkiamos jų vaikystėje ir griežčiausiai baudžiamos. Trečia pagal dažnį – pagarbos kitam asmeniui pažeidimas jį žeminant, įžeidinėjant ar nepasitikint (laikant blogesniu, nei yra). Šiai grupei galima priskirti ir neteisingo apkaltinimo atvejus, nes jie skaudžiai išgyventi dėl pažeminimo. Su šios grupės dilemomis susijusi patirtis ypatinga tuo, kad ji tebėra „neišaugta“, nepasibaigusi ir pati skaudžiausia.

Laikantis kognityvaus požiūrio, visas dilemų sąrašas rodytų, kas, mokytojų manymu, yra sąžinės svarstymų objektas arba kas sudaro moralės turinį. Psichoanalitikai teigtų, kad mokytojai aprašė tai, ką skaudžiai išgyveno, taigi tai, į ką buvo atkreiptas dėmesys, už ką buvo baudžiami, kas buvo smerkiama. Abiem atvejais sąrašas rodo, kas implicitiškai asocijuojama su sąžinės samprata, tik šių asociacijų įsisąmoninimo lygis ir šaltiniai skiriasi.

Svarstant patirties įtaką moralinės sąmonės raidai dažnai ginčijamasi, iš ko mokomės: iš to, ką patyrėme iš kitų, ar iš to, ką patys ki-

1 lentelė. Dažniausiai pasikartojančios moralinės dilemos mokytojų sąžinės istorijose

Dilema	N	%
1. Vagystė / susilaikymas, grąžinimas	52	28,1
2. Melas, apgavystė / tiesos sakymas	36	19,5
3. Pagarba, pasitikėjimas / pažeminimas, įaivėjimas	33	17,8
4. Kaltės pripažinimas / nuslėpimas	23	12,4
5. Teisingumas (nešališkumas, lygybė)	17	9,2
6. Neteisingas apkaltinimas / atsiprašymas	16	8,6
7. Pagalba kitam / atsisakymas padėti	16	8,6
8. Išdavystė / ištikimybė, lojalumas	10	5,4
9. Paklusnumas / nepaklusnumas	9	4,9
10. Įsipareigojimų, pažado laikymasis / netesėjimas	7	3,8
11. Konformizmas / nepaisitaisykymas	3	1,6
12. Kitos	50	27,0

tiems padarėme. Ugdyimo teorijoje nuolat iškyla dar viena problema – kokia patirtis labiau tinka auklėjimui: emociškai pozityvi ar negatyvi (skaudi, nemaloni). Panaši problema egzistuoja ir etikos teorijoje, svarstančioje moralės normų kilmę. Nepaisant pagarbos idealizmui, dažnai tenka pripažinti, kad „moralinė sąmonė prabunda greičiau neigdama tai, ko neturi būti, nei teigdama tai, kas turėtų būti“ (Э. Арацци 1988, 279).

Siekiant išsiaiškinti, kokią patirtį šiuo požiūriu rodo mokytojų sąžinės istorijos, buvo išskirti septyni galimi poelgių poveikio krypties tipai. Jie pateikiami 2 lentelėje.

Tyrimo rezultatai rodo, kad mokytojai svarbiausiais sąžinės istorijos faktais mano esant tai, ką bloga patys kitiems padarė (daugiau nei pusė prisiminimų), tai yra savo kaltes. Negatyvią patirtį jie yra linkę prisiminti daug dažniau (75,2 proc., arba trys iš keturių atvejų), nei pozityvią, taigi mano, kad mokomasi daugiausia iš to, kas buvo bloga. Gana daug svarbos teikiama įvykiams, kurie niekam neturėjo tiesioginio poveikio, todėl prisiminimo negalėjo sustiprinti empatija, simpatija, užuojauta (16,8 proc. atvejų). Pastarųjų atvejų dažnis rodo formalių moralinių normų ir su jų laikymusi siejamo pozityvaus savivaizdžio svarbą.

## Emocinė prisiminimų konotacija

Emocinis autorių santykis su prisiminimais, priskirtais sąžinės istorijai, atsiskleidžia tiek per bendrą rašinio nuotaiką, tiek analizuojant emo-

cijas, minimas aprašant konkrečius atvejus. Įprasta manyti, kad suaugę žmonės jaučia daug sentimentų savo vaikystei, todėl vaikystės metus siekiančios autobiografijos turėtų būti šviesios. Skaitant mokytojų sąžinės naratyvus, ši iliuzija nepasitvirtino: mokytojai prisimena daug vargo, skurdo, liūdesio. Kartais teigiama apskritai nieko neprisimenant, nes mokykliniai metai buvo labai vargani:

*„Mokykliniai metai mano buvo sunkūs, aš daug turėdavau dirbti, toli vaikščioti į mokyklą, nes mano šeimoje buvo trys vaikai ir mama, kuri visada sirgdavo ir labai sunkiai dirbdavo, tėtis žuvo, kai buvau pirmoje klasėje. Ir ta netektis visus vienuoliką metų, kol mokiausi mokykloje, kamavo, nes mama dažnai verkdamo ir dejuodavo, kad nėra tėčio. [...] Mokykliniai metai jokios didesnės įtakos man neturėjo. Didžiausią įtaką turėjo žmonių elgimosi pavyzdys, žmonių šiluma. Tie žmonės, kurie buvo geri, skleidavo šilumą, o nuo piktyčių jausdavau šaltį. Mano brendimui didžiausios įtakos turėjo jausmai ir akys, kuriomis mačiau aplinkinį pasaulį, ir iš to sėmiausi dorybės“.*

Šis atvejis yra kraštinis, vienas iš liūdniausių. Jam būdinga tai, kad nepasakojama nei apie konkrečius įvykius, nei apie konkrečius žmones, nėra autoritetų, o santykis su pasauliu pagrįstas ne refleksija ar analize, bet stebėjimu ir jutimu: šilta – šalta, vadinasi – gera arba bloga. Didelis kontrastas šiam – kitas kraštinis atvejis, pasakojamas senoje inteligentų ir menininkų šeimoje augusios mokytojos:

*„Tebeturiu savo puikius mamą ir tėtį, seneliai, deja, seniai mirę. – tai jų dėka aš augau apsupta*

2 lentelė. Poelgių poveikio krypties pasiskirstymas mokytojų sąžinės istorijose

	N	%
Bloga aš kitam (padariau)	103	51,0
Bloga kitas man (padarė)	38	18,8
Bloga kitas kitam (pasakotojas buvo įvykio liudininkas)	11	5,4
Gera aš kitam (padariau)	7	3,5
Gera kitas man (padarė)	7	3,5
Gera kitas kitam (padarė)	2	1,0
Nulinė (poelgis niekam nei pakenkė, nei padėjo)	34	16,8



pasakų grožio ir teatro mistikos. Giminė buvo plati, daug vaikų, tačiau visiems užtekdavo dėmesio ir meilės, tarpusavyje visada padėdavo vieni kitiems, elgėsi pagarbiai, sakyčiau – kilniai. Mano mėgiamiausi personažai buvo Pelenė ir Gėliūnė iš lietuvių liaudies pasakos „Baltasis vilkas“. Į juos aš dažniausiai įsijausdavau, kai turėdavau atlikti kokius namų ruošos darbus. [...] Močiutės sode vasaromis vis šokdavau arba kalbėdavau su gėlėmis. Tapatindamasi su šiais ir kai kuriais kitais teigiamais personažais, suaugusiųjų dažniausiai giriamą aš buvau orientuojama į darbštumą, atjautą, sąžiningumą. [...] Lygindama save su idealu, stengiausi prie jo priartėti. Esu nuoširdžiai dėkinga savo artimiesiems už romantišką atmosferą, už turtingas vajanėms ir darbais dienas, už švelnumą ir geranoriškumą, kurie dar ir dabar duoda savo vaisius.“

Pacituoti kraštiniai atvejai skiriasi ne tik prisiminimų turiniu, bet ir pasaulėjauta, požiūriu į moralinį tapsmą, netgi žodyno turtingumu. Pirmoji pasaulėjauta būdingesnė vyresniajai (pokario) kartai, antroji – jaunesniajai mokytojų kartai. Vyresniosios kartos mokytojų vaikystės prisiminimuose reta žaismė, moralinės problemos vertinamos griežtai, vienprasmiskai atskiriant galima / negalima, gera / bloga, taip pat svarbu / nesvarbu, nesigilinant į smulkmenas, detales, pustonius. Moralė laikoma rūstoku, su gyvenimo realybe ir kasdienybe susijusiu fenomenu. Jaunesnioji karta labiau linkusi į ironiją ir autoironiją, yra atlaidesnė sau, papasakoja nevienareikšmiškai vertintų epizodų.

Kadangi daugelyje moralinės patirties aprašymų buvo įvardyti emociniai išgyvenimai, patikrintas jų pasiskirstymas. Analizės rezultatai pateikiami 3 lentelėje.

Mokytojų vartojami emocinių reakcijų pavadinimai apskritai sutampa su bazinėmis emocijomis (plg. К. Э. Изард 2000). Išimtis yra reakcija, nusakyta žodžiu „skaudu“, kuri pagal paminėjimo dažnį trečia po gėdos ir baimės. Šios sąvokos, vartojamos lietuvių ir slavų kalbose, turinys ne visai sutampa su „liūdna“ ir reiškia nuoskaudos, skriaudos, neteisybės išgyvenimą tiek dėl to, ką asmuo pats patiria iš kitų, tiek dėl empatinės užuojautos, kai kenčia kitas. Ši reakcija, kaip ir kaltė, nėra gryna emocija – ji turi kognityvių elementų. Lietuvių kalba pavartota tokia prasme ji randama jau K. Donelaičio raštuose (žr. LKŽ, t. 12) ir, matyt, pertekia implicitinę tautai būdingą emocijų sampratą, ne visai sutampančią su psichologijos moksle vartojama tipologija.

Etikos mokytojų moralinės patirties prisiminimuose vyrauja neigiamos emocijos. Dažniausios – gėda, kuri išgyvenama pažeidus teigiamą asmens savivaizdį ir gali būti susijusi su kalte (29,3 proc.), bei baimė (23,2 proc.). Šis faktas, taip pat prieš tai aptarti prisimintų poelgių poveikio krypties pasiskirstymai paaiškina, kodėl seminaruose mokytojai prisipažįsta nemėgstantys dėstyti sąžinės temos. Kita vertus, tai, kas prisimenama, priklauso ir nuo autoriaus požiūrio į tiriamo fenomeno prigimtį – norint galima ieškoti ir rasti gražių prisiminimų ir teigiamų pavyzdžių, nes atmintis yra intencionali. Dabartinės mokytojų kartos požiūriui į sąžinę tikriausiai turėjo įtakos jų augimo metais vyravęs požiūris. Kaip nurodė viena mokytoja, „su žodžiu sąžinė buvo susiję „negalima“, „negražu“, „negerai“.

3 lentelė. Visų mokytojų sąžinės istorijose aprašytų įvykių sukeltų emocijų pasiskirstymas

Reakcija	Gera	Gėda	Gaila	Pikta	Baisu	Liūdna	Skaudu	Nuostaba	Kitos	0
N	10	54	17	12	43	17	23	5	26	9
%*	5,4	29,2	9,2	6,5	23,2	9,2	12,4	2,7	14,1	5,3

\* dalis bendros atvejų, kurie sukėlė nurodytą emociją, sumos (N = 216)

## Išvados

1. Etikos mokytojos sunkiai skiria moralinius ir nemoralinius savo patirties aspektus, kai kurios tapatina nemoralinę savimonę ir sąžinę. Tai gali lemti mokyklinio etikos kurso poslinkį nuo moralinės link bendros savivinės problematikos.

2. Mokytojų sąžinės istorijų struktūriniai tipai atskleidžia moralinės savimonės raidos kryptį: nuo pradinio ambivalentiškai vertinamų prisiminimų chaotiškumo iki savo asmenybės pagrindinių bruožų išskyrimu pagrįstos integracijos. Mokytojų sąžinės naratyvai rodo, kad vaikystės ir paauglystės moralinės patirties prasmės apibrėžimas ir integravimas savimonėje gali būti labai ilgas procesas. Jį paspartina refleksijos ir introspekcijos praktika.

3. Vyrauja neigiama emocinė moralinės patirties prisiminimų konotacija, tai yra mokymasis iš to, kas buvo skaudu, bloga, neteisinga, minimas dažniau už mokymąsi iš teigiamų pa-

vyzdžių (51 proc. aprašytų situacijų susijusių su autorių kalte, 18,8 proc. – su autorių nuoskaudomis). Neigiamą moralinės patirties prisiminimų konotaciją gali lemti ir atminties polinkis išsaugoti tai, kas skaudu, ir intencionalų prisiminimų atranka, susijusi su implicitine sąžinės samprata. Abiem atvejais mokytojai turėtų jausti psichologinį barjerą dėstyti sąžinės temą.

4. Lyginant implicitinę etikos mokytojų sąžinės sampratą su teorinėmis paradigmomis, ji atrodo artimiausia *autoritetinei* (neigiamų emocijų vyravimas, represinis sąžinės pobūdis). Faktas, kad dalis mokytojų linkę rašyti apie nemoralinės savimonės raidą, o dažniausiai minima emocija yra gėda, leidžia spėti stiprėjant požiūrį į sąžinę, artimą humanistinės psichologijos apibrėžtam. Sąžinės naratyvuose mokytojai nekalba apie asmeninius moralinius principus (racionalistinę paradigmą) ar moralinį jausmą (intuityvi emocinė paradigmą).

## LITERATŪRA

1. Allport G. W. Tapsmas. Vilnius: Vaga, 1998.
2. Bruner J. Acts of Meaning. London: Harvard University Press, 1990.
3. Barnouw V. Culture and personality. 4<sup>th</sup> ed. Homewood: The Dorsey Press, 1985.
4. Freud S. Psichoanalizės įvadas. Paskaitos. Vilnius: Vaga, 1999.
5. Gadamer H. G. Istorija. Menas. Kalba. Vilnius: Baltos lankos, 1999.
6. Kantas I. Praktinio proto kritika. Vilnius: Mintis, 1988.
7. Kavolis V. Civilizacijų analizė. Vilnius: Baltos lankos, 1998.
8. MacIntyre A. After Virtue. A study in Moral Theory. 2<sup>nd</sup> ed. London: Duckworth, 1992.
9. Piaget J. The Moral Judgment of the Child. Illinois: Free Press, 1965.
10. Taylor Ch. Sources of the Self. The Making of Modern Identity. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
11. Wilson J. The Moral Sense. USA: The Free Press, 1993.
12. Wright R. The Moral Animal. Evolutionary Psychology and Everyday Life. USA: Little, Brown and Company, 1995.
13. Агацци Э. Моральное измерение науки и техники. Москва: Московский философский фонд, 1998.
14. Изард К. Э. Психология эмоций. Санкт-Петербург: Питер, 2000.
15. Маслоу А. Г. Мотивация и личность. Санкт-Петербург: Евразия, 1999.
16. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. Москва: Прогресс, 1998.
17. Фромм Э. Психоанализ и этика. Москва: Республика, 1993.
18. Эриксон Э. Детство и общество. Санкт-Петербург: Ленато, 1996.

## THE IMPLICIT CONCEPTION OF CONSCIENCE HOLD BY TEACHERS OF ETHICS

Vaiva Vaicekauskienė

### Summary

The article presents the problem of implicit conception of conscience that may influence the hidden curriculum, and the results of empirical investigation of this conception. The research was based on the analysis of autobiographical narratives of moral development, written by teachers of ethics (114 respondents). Four aspects were taken into account: the context or moral consciousness, the concept of moral development, moral content of narratives and emotional connotation.

The context was analysed looking for the main themes in the first sentences of narratives. Prevailing context are members of family and families way of life in respondents childhood. Less frequent is introducing of personal characteristics. Some discuss whether their childhood was happy or not, some present the story of conscience as the story of problems, painful or shameful experience.

Conclusions about the concept of development of conscience were based on analysis of the structure of

narratives. There were found three types of them: mosaic (authors tell about *facts* or *persons*), purposefully developed (chronological *processes* are described) and of mixed structure.

Analysis of the moral content of narratives revealed that teachers are inclined to remember personal quilts (51 % of events that were described) and negative experience (75.2 % of events). The most frequent content of moral dilemmas is theft (28.1 %), consciousness (19.5 %) and respect/humiliation (17.8 %). Prevailing emotional connotation of moral reminiscents is negative: shame (29.2 %), fear (23.2 %), pain (12.4 %), pity (9.2 %) and sadness (9.2 %).

The results show that teachers of ethics are inclined to associate conscience with authoritarian repressive paradigm. That may cause psychological barriers to discuss the topic of conscience at the lessons.

*Gauta 2002 04 08*

*Printa 2002 05 25*